

Le cours dialogué en géographie à l'école primaire :

Une configuration de l'activité collective pour apprendre ?

VEYRUNES Philippe
Maître de conférences
Université de Toulouse 2 le Mirail, Toulouse, France
veyrunes@univ-tlse2.fr

Mots-clés : géographie, cours dialogué, activité collective, configurations d'activité.

Résumé :

La recherche présentée porte sur l'activité en classe, lors de séances de géographie concernant l'étude d'un type de paysage : le « paysage touristique », au CM2 dans une école de ZEP. Cette recherche vise à décrire (a) l'activité individuelle d'une enseignante et celle de ses élèves, (b) la configuration de l'activité collective d'un « cours dialogués », (c) la construction de connaissances par les élèves. L'activité individuelle est analysée dans le cadre de l'anthropologie cognitive située (Theureau, 2004) à partir d'une épistémologie de l'activité humaine considérée comme autonome, sémiotique et à la fois individuelle et collective. Une observation a été conduite, des séances de classe filmées puis les acteurs ont été autoconfrontés au film de leur action en classe. Ces données ont permis de reconstruire la dynamique du cours d'action individuel et de repérer les éléments de la situation significatifs pour les acteurs. Quelques premiers constats peuvent être faits : (a) ce sont essentiellement la dynamique du questionnement de l'enseignante, ainsi que les objets utilisés qui « font agir » les élèves, (b) ce sont la recherche de la « participation » des élèves et celle de leur construction de « compétences transversales » qui « font agir » l'enseignante, (c) l'articulation des activités rend la configuration de l'activité collective viable, même si des tensions apparaissent. Ces constats soulèvent plusieurs questions : A quoi est liée la viabilité du cours dialogué dans ce contexte ? Dans quelle mesure permet-il aux élèves d'apprendre de la géographie ? Quel est le rôle des objets dans ce cours de géographie ?

Texte de la communication

Le cours dialogué est une forme ancienne et répandue d'enseignement, étudiée depuis longtemps. On le rencontre dans de nombreuses disciplines, dont la géographie. Les chercheurs behavioristes l'ont caractérisé par un enchaînement de questions adressées par le professeur aux élèves, suivies de leurs réponses et de validations. Ce format est structuré par un système de règles d'interaction strictes bien qu'implicites qui régissent l'alternance des questions et des réponses, la distribution de la parole et les modes de validation (Hoetker & Ahlbrand, 1969). Dans une approche écologique, Doyle (1986) a décrit le *recitation format* comme caractérisé par les sources d'information utilisées, une forme d'interaction et les règles admises dans la classe. Dans la littérature francophone, un petit nombre de travaux évoquent le cours dialogué (Chautard, 1999 ; Maulini, 2001). Des travaux conduits dans le paradigme didactique ont montré, en mathématiques, la dilution de l'institution des connaissances et la modification de la nature du contrat didactique lors du cours dialogué (Hersant, 2004). Les travaux sur le cours dialogué ont aussi mis en évidence la vitalité de ce format pédagogique, que soulignaient déjà Hoetker & Ahlbrand (1969). Cette vitalité paraît paradoxale compte tenu des critiques sévères dont il a fait l'objet (Hoetker & Ahlbrand, 1969 ; Vincent, Lahire & Thin, 1994).

La recherche présentée aborde le cours dialogué en géographie à l'école primaire avec d'autres outils conceptuels et méthodologiques. Elle décrit et analyse l'activité individuelle de l'enseignante mais aussi celle des élèves. Par ailleurs, elle prend au sérieux le discours des acteurs, enseignant et élèves, sur le sens qu'ils accordent à leur propre activité. Elle propose une description du cours dialogué comme une configuration de l'activité collective¹ : une forme, au sens de la *gestalt*, émergeant de l'activité individuelle, qui la structure et qui, en retour, est structurée par elle. Enfin, cette description de l'un des processus caractéristiques des pratiques enseignantes, en géographie et ailleurs, devrait permettre de mieux cerner les opportunités que le cours dialogué offre pour les apprentissages des élèves (Bru, Altet, Blanchard-Laville, 2004).

Analyser les configurations de l'activité collective

Une épistémologie de l'activité humaine

Notre cadre de recherche s'inscrit dans le courant de l'action ou de la cognition située (Barbier et Durand, 2003) et plus particulièrement dans le cadre de la théorie du cours d'action (Theureau, 2004). Cette dernière est fondée sur trois présupposés qui définissent l'activité humaine comme une totalité complexe : a) l'activité est toujours couplée à une situation, l'une et l'autre évoluant conjointement dans le temps (Varela, 1989). Le sens de l'activité pour l'acteur est donc en continuelle reconstruction en fonction de ce qu'il perçoit de la situation, b) une activité ne peut être comprise hors de la signification que lui donne l'acteur, dont le regard partiel, subjectif ne croise qu'en partie une représentation objective et rationalisée du monde. Chaque acteur construit ainsi son « monde propre » (Von Uexküll, 1965) et c) bien que ressentie comme singulière et subjective, l'activité s'inscrit toujours dans un héritage culturel et dans les collectifs auxquels appartient l'acteur (Latour, 2006, Lave et Wenger, 1991). Dans son activité, chaque acteur se réapproprie cet héritage et contribue à le perpétuer localement, comme une réalité collective. L'activité est tout à la fois et de manière indissoluble, individuelle et collective (Elias, 1970-1991). Des CAC émergent, sans qu'elles

¹ Dorénavant « CAC »

résultent de la volonté des individus qui les composent, grâce à des phénomènes d'articulation, de couplage ou d'interdépendance (Durand, Saury, Sève, 2006 ; Veyrunes, Gal-Petitfaux, Durand, sous presse). Selon cette approche, les collectifs peuvent être décrits à partir de l'activité individuelle des acteurs et du sens qu'ils lui attribuent.

Analyser une configuration de l'activité collective

Ces présupposés ont donné lieu à la définition du programme de recherche du cours d'action. Selon cette théorie, trois composantes essentielles traduisent la nature sémiologique de l'activité et permettent de la décrire (Theureau, 2004). Elles traduisent les catégories de l'expérience selon l'hypothèse peircienne de la « pensée signe ».

La première composante est l'engagement de l'acteur dans la situation, c'est-à-dire l'ensemble des préoccupations et des émotions qui orientent son activité à chaque instant. Toute action est ainsi traversée par un certain nombre d'« histoires en cours », significatives pour l'acteur, et qui ouvrent pour lui un « champ d'actions possibles » en fonction de ses expériences passées. La deuxième composante est la perception d'éléments significatifs pour l'acteur. Ces éléments, qui affectent le cours de son action, sont ceux qui sont pertinents pour son action à l'instant t . En fonction de son engagement dans la situation, de ses connaissances et de son histoire, l'acteur sélectionne des éléments de son environnement, auxquels il donne un sens particulier et à partir desquels il construit des jugements perceptifs. La troisième composante est la mobilisation et la construction de connaissances. L'activité mobilise toujours des connaissances, issues des expériences l'acteur, qui permettent la reconnaissance de situations typiques. Elle s'accompagne d'une validation/invalidation permanente de ces connaissances, voire de la construction de connaissances nouvelles.

Des CAC émergent de « points d'articulation » entre des actions individuelles qui permettent en retour leur existence. Cette notion de points d'articulation rend compte du caractère dynamique des contraintes de la situation, du fait qu'elles lient les acteurs entre eux par de multiples « dépendances réciproques » (Elias, 1970-91) et contribuent à donner forme et équilibre au collectif qu'elles constituent. Les points d'articulation sont les contraintes de la situation, significatives pour certains des acteurs et selon une interprétation personnelle et partielle. A l'école, ce peuvent être : (a) le travail à réaliser par les élèves, (b) l'organisation spatiotemporelle, (c) les objets et leurs fonctions, (d) le mode d'institution des actions et (e) les formes d'interaction. Leur repérage et leur description permettent de décrire l'équilibre et les tensions de la CAC.

Méthode

Les séances étudiées étaient conduites dans le cadre d'un « échange de compétences » entre enseignants². Très expérimentée, l'enseignante exerçait depuis longtemps en ZEP. La classe de CM2 comptait 19 élèves.

Une observation de type ethnographique a été conduite. Sept séances de géographie ont été filmées, sur une durée de six mois. Chacune de ces séances a duré 45 minutes environ. Elles ont été enregistrées au moyen d'une caméra numérique placée sur pied, en fond de classe et effectuant seulement des mouvements panoramiques. A la suite de chaque séance, l'enseignante et quelques élèves ont été autoconfrontés au film de la séance. Ces entretiens se sont déroulés durant l'interclasse (pour l'enseignante) et en début d'après-midi (pour les élèves), dans la bibliothèque de l'école. Le film de la séance leur a été montré. Un questionnement du chercheur visait à les amener à « montrer, commenter et raconter » ce

² L'enseignante qui assurait cet enseignement de géographie n'était pas titulaire de la classe de CM2 dans laquelle il se déroulait.

qu'ils faisaient, ressentait ou percevait et à éviter explications et généralisations. Six élèves ont participé à ces entretiens, tantôt ensemble, tantôt par groupes plus petits. Ils ont été choisis en collaboration avec l'enseignante sur la base de plusieurs critères : aisance dans les relations avec les adultes, hétérogénéité des niveaux scolaires, parité entre les sexes, accord écrit des parents. Ces entretiens ont été conduits dans le respect des règles éthiques, déontologiques et méthodologiques liées aux enquêtes et à la conduite d'entretiens d'autoconfrontation avec des enfants (Danic, Delalande, Rayou, 2006 ; Guérin, Riff, Testevuide, 2004).

Le traitement des données a procédé en plusieurs étapes : (a) la transcription des verbalisations en classe et en autoconfrontation et leur présentation dans un protocole à plusieurs volets, (b) la réalisation du récit réduit du cours d'action, (c) la documentation des composantes du cours d'action des acteurs, (d) la présentation de l'ensemble de ces éléments dans un « palimpseste hypermédia ». Les données de verbalisation, transcrites *verbatim*, ont été présentées sous la forme d'un protocole mettant en regard les verbalisations en classe avec celles en autoconfrontation. L'enregistrement vidéo de la séance accompagnait ces deux volets et permettait de revenir sur l'activité en classe. L'activité en classe a été découpée en unités élémentaires significatives. Ces unités correspondent à ce qui est significatif du point de vue des acteurs. Leur enchaînement constitue le récit réduit du cours d'action. Puis, les composantes du cours d'action de chacun des acteurs ont été documentées : leurs préoccupations et émotions ont été repérées à partir des données d'observation et de verbalisation. Ce repérage a permis l'identification des points d'articulation de la CAC. A chaque fois qu'une contrainte de la situation était prise en compte par deux ou plusieurs acteurs, elle a été considérée comme un point d'articulation. La mise en relation de l'ensemble de ces éléments dans un « palimpseste hypermédia » a permis de traduire la complexité de la CAC par une « mise en forme des informations » (Latour, 2006) : l'ensemble des verbalisations en classe et en autoconfrontation, la reconstruction de leur cours d'action, le film de l'action en classe, les objets utilisés et les traces de l'activité.

L'activité individuelle lors du cours dialogué en géographie

L'épisode étudié, considérée comme typique des séances enregistrées, se situait au cours de la cinquième séance. Il portait sur l'étude des paysages touristiques en France. La séance a duré 42 minutes et cet épisode de 18 minutes a débuté à la minute 9. La séance a débuté par la distribution d'une planche de six photographies en couleurs aux élèves. Ces photographies représentaient : la Cité de Carcassonne, une vue d'une station de sports d'hiver dans les Alpes, une vue des pyramides de la Grande Motte, une scène de tourisme fluvial en Lot-et-Garonne, une chambre d'hôtes en Lot-et-Garonne et une place avec des terrasses de cafés. Ces photographies avaient été choisies par l'enseignante sur divers sites Internet et imprimées chez elle. Elle a précisé s'être référée aux programmes nationaux et aux documents d'accompagnement des programmes pour la conception de cette séance. Après un rappel de la séance précédente a débuté l'étude des paysages touristiques.

L'activité de l'enseignante

L'activité de l'enseignante était caractérisée par des engagements complexes et multiformes. Au début de l'épisode considéré (minute 9), elle a sollicité un élève qui s'était mis à l'écart en retirant sa table en arrière, afin qu'il s'investisse dans la séance de géographie. Elle a fait état de sentiments de peine face à l'attitude de cet élève, en situation familiale très difficile. Puis, elle a interrogé un élève qui parlait peu habituellement et qui maîtrisait mal le français. Elle a indiqué en autoconfrontation qu'il était important pour elle d'obtenir la participation de l'ensemble des élèves. Elle voulait conduire cette élève à expliquer ce qu'elle

avait retenu de son observation des photographies. Sa réponse relative à la Cité de Carcassonne l'avait satisfaite. Elle a indiqué que la dimension culturelle de la géographie était importante pour elle : elle a incité par la suite les élèves à visiter la Cité de Carcassonne (Tableau 1).

Verbalisations de l'enseignante en autoconfrontation	Verbalisations en classe	Verbalisations des élèves en autoconfrontation
<p><u>C</u>³ : [...] là, tu attends des choses particulières ?</p> <p><u>E</u> : Oui, je me dis que je suis sûre que Houria, elle a quelque chose qui a retenu son attention parmi ces photographies. Il y a certainement des paysages qui sont pas parlants pour elle, mais je pense qu'il y en a un qui peut avoir retenu son attention. Et effectivement [...] ça ne m'a pas déçu ce qu'elle a dit. [...] elle a quand même saisi ce qui est culturel</p> <p><u>C</u> : elle parle de la Cité de Carcassonne [...] plusieurs fois tu as lancé des pistes, comme ça : un jour il faudra que tu y ailles ?</p> <p><u>E</u> : oui, parce qu'il y a quand même des propositions qui sont faites [...] aux enfants pour aller dans des musées, les journées du patrimoine, je leur en parle beaucoup.</p>	<p><u>E</u> : bon alors. Est-ce que vous avez... Vous levez la main ! Est-ce que vous avez des choses à dire ?</p> <p>Houria ? tu as vu quelque chose, toi ? ... Ce sont quels paysages, là, Houria ? [...]</p> <p><u>Ho</u> : ... là, c'est dans les Alpes</p> <p><u>E</u> : tu as lu le titre ?</p> <p><u>Ho</u> : oui</p> <p><u>E</u> : alors ?</p> <p><u>Ho</u> : station de sports d'hiver dans les Alpes</p> <p><u>E</u> : non, le titre de la planche ?</p> <p><u>Ho</u> : quel... Quelques paysages touristiques</p> <p><u>E</u> : alors ? Bon alors aujourd'hui, on va commencer l'étude des paysages touristiques. Est-ce que tu peux nous dire quelque chose, toi, Houria ? Est-ce qu'il y a une photographie qui a retenu un petit peu plus ton attention ?</p>	<p><u>Y</u> : moi, j'ai pensé à ça, directement ! (désigne du doigt la photo de la piscine)</p> <p><u>C</u> : et alors, qu'est-ce que tu pensais ?</p> <p><u>Y</u> : à la piscine, là, directement !</p> <p><u>S</u> : moi aussi !</p> <p><u>H</u> : moi aussi ! Après, elle me disait combien de mètres ça faisait ?</p> <p><u>Y</u> : moi j'avais posé comme question : combien de mètres elle faisait, à ton avis, la piscine et il m'a répondu 40 !</p> <p><u>C</u> : 40 ! Toi aussi, tu as regardé la piscine ?</p> <p><u>S</u> : ouais !</p> <p><u>C</u> : et qu'est-ce que tu disais à Farah ?</p> <p><u>S</u> : est-ce qu'on peut y aller ?</p> <p><u>Y</u> : y a aussi ça, que j'aimais. Ça me rappelle Aulus-les-Bains !</p>

Tableau 1 : verbalisations des élèves et du professeur en classe à la minute 9 et des élèves en autoconfrontation

Par la suite elle a cherché à faire définir le tourisme par les élèves. Son questionnement a conduit à définir le paysage touristique comme aménagé par l'homme, équipé pour l'hébergement. Puis, elle a défini le tourisme comme une activité de type culturel : elle a conduit par son questionnement, les élèves à évoquer les visites de musées, d'expositions, de sites archéologiques, de monuments historiques (églises, châteaux...)

L'activité des élèves

L'activité de Yamina, Serge et Henri a été plus particulièrement étudiée. Dès la distribution de la planche de photographies, ces élèves ont essayé d'anticiper le contenu de la séance. Henri essayait de comprendre ce qu'étaient les bâtiments représentés sur la photographie de la Grande-Motte ; Yamina était attirée par les images qui évoquaient des moments agréables (Tableau 1). À la question : « *parlez-moi de ces paysages ?* », elle a répondu : « *bien, en fait, c'est pour se faire plaisir !* ». Cet attrait se manifestait par l'évocation du plaisir de la baignade et par les réminiscences agréables du séjour en classe de neige. La photographie de la Cité de Carcassonne évoquait également le souvenir d'une visite. Serge a évoqué un sentiment de contrainte physique lié à la proximité de l'enseignante puisqu'il était placé sous ses yeux, au premier rang de la classe. Il a éprouvé un sentiment

³ C désigne le chercheur et E l'enseignante. Les élèves sont aussi désignés par leur initiale ; Y : Yamina ; S : Serge ; H : Henri ; Ho : Houria

d'agacement car l'enseignante l'interrogeait et ne lui laissait pas le temps de répondre. Plus tard, il a fait état de sentiments de malaise et d'injustice : il a été pris à partie publiquement par l'enseignante qui évoquait les devoirs qu'il ne faisait pas régulièrement, bien qu'il ne soit pas le seul, selon lui, dans ce cas. Henri pensait, au début de la séance, que l'enseignante allait leur demander de travailler seuls à la réalisation d'un graphique et il a été déçu lorsqu'il s'est rendu compte que ce n'était pas le cas. Puis, il a cherché à répondre aux questions posées en indiquant ce que l'on fait dans les paysages touristiques. Les élèves ont également évoqué en autoconfrontation leur activité face au questionnement de l'enseignante. Ils éprouvaient fréquemment des sentiments d'ennui et de lassitude. L'évocation de la dimension culturelle du tourisme a entraîné de vifs sentiments de rejet (Tableau 2).

Verbalisations des élèves en autoconfrontation
<u>C</u> : dans ces moments-là, où elle vous pose beaucoup de questions, qu'est-ce que vous dites ? Comment vous vous sentez ?
<u>H</u> : au début je trouvais bien, mais après au bout d'un moment je trouve...
<u>C</u> : tu trouves que c'est trop long ?
<u>H</u> : oui
<u>C</u> : et alors, comment tu te sens, après ?
<u>H</u> : je regarde l'heure
<u>C</u> : et toi Yamina ?
<u>Y</u> : je dis : vite, ça doit passer ! Ça doit passer vite !
<u>S</u> : moi je m'ennuie ! Surtout au moment où elle dit : on y va pour voir des peintures, là !
<u>C</u> : ah oui, les musées !
<u>S</u> : les musées, je déteste ! Tu restes debout, là, comme ça, tu regardes des photos...
<u>Y</u> : moi je préfère les Égyptiens, moi j'aime bien, les trucs archéologiques, comme ça, mais après, les tableaux, beurk !

Tableau 2 : verbalisations des élèves en autoconfrontation

Le cours dialogué : une configuration de l'activité collective

Trois points d'articulation caractérisent plus particulièrement la CAC du cours dialogué : (a) les formes d'interaction, (b) les objets et leurs fonctions, (c) le mode d'institution des actions.

Cette étude permet de mettre en évidence la structuration des formes d'interaction par les préoccupations et les émotions de l'ensemble des acteurs, enseignants et élèves. Lors de l'épisode étudié, la préoccupation de l'enseignante d'obtenir la « participation des élèves » entraîne le questionnement d'élèves qui parlent peu spontanément. Mais c'est aussi la dynamique temporelle du questionnement qui fait agir les élèves. En retour cette dynamique entraîne chez ces derniers des préoccupations et des émotions complexes : envie de prendre la parole lorsqu'ils pensent connaître la réponse pour obtenir une validation positive (Allen, 1986 ; Durand, 1996), crainte d'être interrogé ou de se tromper et de montrer une mauvaise image de soi, peur d'être sous le regard des autres lorsqu'ils pensent ne pas savoir répondre. L'ouverture et la fermeture de « *fenêtres d'interaction* » (Gal-Petitfaux, 2004), lors de la distribution des tours de parole, largement maîtrisée par l'enseignante, entraîne chez les élèves la succession et le chevauchement de ces états émotionnels qui contribuent à organiser leur activité.

Généralement peu étudiés à l'école en tant que tels, les objets utilisés lors du cours dialogué ont une fonction centrale : ils contribuent à « faire agir » les acteurs (Latour, 2006). Ici, les photographies sont les supports d'un questionnement qui vise à définir la notion de paysage touristique et le tourisme. Pour cela, l'enseignante questionne les élèves sur ce que font les touristes et sur les fonctions des bâtiments visibles sur les photographies (hébergement, détente, visite). La notion de paysage touristique est construite à partir des documents assimilés au paysage (Partoune, 2004) : c'est un « paysage culturel », aménagé par

l'homme pour l'hébergement, la détente et la culture. Mais pour les élèves, ces photographies évoquent d'emblée un paysage touristique sensiblement différent et à un hédonisme matérialisé par la piscine et les sports d'hiver. Ils s'attachent sur les photographies à des éléments qui, pour l'enseignante avaient un tout autre sens : là où elle avait placé la photo d'un mode d'hébergement (chambre d'hôtes), ils voient une vaste piscine et la photo d'une station de sports d'hiver évoque pour eux les plaisirs du séjour en classe de neige. Ils valorisent un paysage expérientiel.

Dans le cours dialogué, les connaissances sont instituées dans l'action (De Munck, 1999). Selon l'approche située, les connaissances sont inséparables de l'action (Suchman, 1987 ; Thévenot, 2006). Les nombreuses connaissances évoquées par l'enseignante lors des entretiens concernent les élèves, l'enseignement et la géographie. Elle a évoqué en particulier la construction de « compétences transversales » de lecture et de construction de tableaux, de graphiques ou de cartes. Lors de la séance décrite, l'enseignante a fait état de la capacité à schématiser une carte de France sous la forme d'un hexagone et de colorier des zones de la carte en fonction de tableaux statistiques. Mais quatre éléments de connaissance sont plus particulièrement mis en évidence dans l'activité à travers le questionnement conduit : (a) le paysage touristique résulte d'aménagements par l'homme, (b) ces aménagements lui donnent des fonctions, (c) les paysages touristiques permettent la découverte culturelle et patrimoniale, (d) les paysages touristiques et le tourisme sont des vecteurs d'acculturation pour les élèves. Pour les élèves, la construction progressive de la notion de paysage touristique procède du sens qu'ils attribuent aux photographies proposées, à partir de leurs croyances et du questionnement qui leur est adressé. Au-delà de l'hédonisme dans l'esprit du temps qu'ils évoquent en aparté, ils rejettent fortement la dimension culturelle du tourisme valorisée par l'enseignante. Dans le cours dialogué, l'institution des actions passe par les validations et invalidations des réponses des élèves. Mais elles sont souvent implicites et se traduisent simplement par des reformulations, par une intonation ou une mimique approbatrices. Aussi les connaissances, dans le cours dialogué, sont-elles peu institutionnalisées (Hersant, 2004). A propos d'un sujet, le tourisme, où il existe un tel écart entre la culture des élèves et celle de l'enseignante, les connaissances construites dans l'activité par les élèves paraissent loin de celles attendues.

La description de ces points d'articulation permet de caractériser la CAC du cours dialogué par (a) la dynamique d'une forme d'interaction visant pour l'enseignant à obtenir la participation des élèves, (b) l'usage d'objets supports et prétextes à un questionnement et structurant la dynamique interactionnelle et (c) une faible institution des actions (et donc des connaissances) liée à cette dynamique interactionnelle et à son maintien. Les formes d'interaction structurent cette CAC dans la mesure où elles structurent également l'actualisation des préoccupations et des émotions des acteurs. C'est plus net pour l'enseignante qui obtient une participation satisfaisante à ses yeux, que pour les élèves, qui font part de sentiments d'ennui, de frustration, d'injustice mais participent tout de même au travail et répondent fréquemment. En ce qui concerne les objets, la description met en évidence un ensemble de liens indirects (Latour, 2006) entre des éléments de natures diverses, qui structurent de plus ou moins près la CAC et organisent l'activité individuelle des acteurs. Ces liens traduisent l'actualisation dans l'activité de niveaux habituellement distingués : ceux de l'institution scolaire, de la prescription, de la pédagogie, de la didactique, des technologies intellectuelles, des outils informatiques, des web technologies, de l'industrie touristique, des « façons de vivre ». A titre d'exemple on peut citer les éléments suivants, évoqués lors des entretiens et présents dans l'activité en classe : le programme de géographie du cycle 3 et les documents d'accompagnement, le moteur de recherche Google, des sites web où trouver des photographies, l'ordinateur de l'enseignante et son imprimante.

La description en terme de CAC nous paraît apporter un éclairage nouveau sur le cours dialogué. Elle met en évidence la dynamique de l'articulation entre activité individuelle et collective : les différents paysages touristiques des acteurs individuels (paysage expérientiel, hédoniste, culturel, aménagé...) s'articulent sans vraiment se modifier. Cette description met aussi en évidence tout à la fois les permanences de très long terme du cours dialogué, mais aussi sa transformation par le monde moderne. Le format de *révision* subsiste, toujours caractérisé par son mode d'interaction. La prise en compte du point de vue des acteurs montre aussi la permanence des préoccupations classiques des élèves (Allen, 1986), liées au métier d'élève (Perrenoud, 1994). La description montre cependant comment ces préoccupations et émotions s'articulent avec celles de l'enseignante pour rendre la CAC relativement confortable. Elle l'est pour l'enseignante dans la mesure où elle obtient la « participation » des élèves, elle l'est pour les élèves dans la mesure où elle ouvre des possibles pour des engagements multiples et variés. Cependant les divergences de préoccupation apparaissent flagrantes à plusieurs niveaux. Ces divergences sont sources de tensions et d'incompréhensions qui apparaîtront de façon beaucoup plus forte pendant les années de collège.

Références

- ALLEN, J.D. (1986), "Classroom management: Student's perspectives, goals and strategies". *American Educational Research Journal*, 23(3), 437-459.
- BARBIER, J-M. & DURAND, M. (2003), "L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales ?" *Recherche et Formation*, 42, 1-20.
- BRU, M., ALTET, M., BLANCHARD-LAVILLE, C. (2004), "A la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages". *Revue Française de pédagogie*, 148, 75-87.
- CHAUTARD, P., HUBER, M. (1999). "Une recherche à double effet : de la conceptualisation du cours dialogué à l'auto-analyse par l'enseignant de ses pratiques". *Education permanente*, 139, 165-184.
- DANIC, I., DELALANDE, J. & RAYOU, P. (2006), *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes. Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- DE MUNCK, J. (1999). *L'institution sociale de l'esprit*. Paris : PUF.
- DOYLE, W. (1986). "Classroom organization and management", in M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp.392-431). New-York: Macmillan.
- DURAND, M., SAURY, J., & SEVE, C. (2006), Apprentissage et configuration d'activité : une dynamique ouverte des rapports acteurs – environnements ». In J.M. Barbier & M. Durand. *Sujets, activités, environnements. Approches transverses* (pp.61-83). Paris: PUF.
- DURAND, M. (1996), *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF.
- ELIAS, N. (1970-1991). *Qu'est-ce que la sociologie ?* Paris : Pandora.
- GUERIN, J., RIFF, J. & TESTEVIDE, S. (2004). "Etude de l'activité située de collégiens en cours d'EPS : une opportunité pour examiner les conditions de validité des entretiens d'autoconfrontation". *Revue Française de Pédagogie*, 147, 15-26.
- HERSANT, M. (2004). "Caractérisation d'une pratique d'enseignement des mathématiques : le cours dialogué" *Revue Canadienne de l'enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies*. 4-2, 243-260.
- HOETKER, J. & AHLBRAND, W. (1969), "The persistence of the recitation". *American Educational Research Journal*, 6(2), 145-167.

- LATOUR, B. (2006). *Changer de société – Refaire de la sociologie*. Paris : La Découverte.
- LAVE, J. & WENGER, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- MAULINI, O. (2001). "La communication scolaire: techniques, ruses et institution du questionnement". *Communication au Congrès de la Société suisse de sociologie : "Théories et interventions*. Genève, 19-22 septembre 2001.
- PARTOUNE C. (2004). La dynamique du concept de paysage. *Revue Éducation Formation*, 275, 29-49.
- SUCHMAN, L. (1987). *Plans and situated action*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.
- THEUREAU, J. (2004). *Le cours d'action. Méthode élémentaire*. Toulouse : Octarès.
- THEVENOT, L. (2006). *L'action au pluriel. Sociologie des régimes d'engagement*. Paris : Editions la Découverte.
- VARELA, F. (1989). *Autonomie et connaissance*. Paris : Seuil.
- VEYRUNES, P., BERTONE, S. & DURAND, M. (2003). "L'exercice de la pensée critique en recherche – formation : vers la construction d'une éthique des relations entre chercheurs et enseignants débutants". *Savoirs*, 2, 53-70.
- VEYRUNES, GAL PETITFAUX, & DURAND, M. (sous presse). Configurations of activity: From the coupling of individual actions to the emergence of collective activity. Illustration from a situation of teaching mathematics in primary. *Research Papers in Education*.
- VINCENT G., LAHIRE, B., & THIN, D. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire. Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- VON UEXKULL, J. (1965). *Mondes animaux et monde humain*. Paris : Denoël.